



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CINTHIA CARVALHO COSTA

Brasília

2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CINTHIA CARVALHO COSTA

Trabalho Final de Curso para obtenção parcial do título de licenciada em pedagogia sob a orientação da professora Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília

2014

CINTHIA CARVALHO COSTA

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho Final de Curso para obtenção parcial do título de licenciada em pedagogia sob a orientação da professora Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Comissão Examinadora:

Prof^a Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Universidade de Brasília - UnB

Prof^a Dr^a Maria Alexandra Militão Rodrigues (Examinadora)
Universidade de Brasília - UnB

Prof^a D^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida (Examinadora)
Universidade de Brasília - UnB

Brasília

2014

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, aos meus pais e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por te abençoado a minha vida com saúde e pessoas maravilhosas que acompanham minha trajetória de perto.

A minha base que é a minha família, principalmente a minha mãe Maria José e meu pai Nazareno que sempre estiveram ao meu lado para tudo.

Ao meu namorado João Isidio, por ter me apoiado e incentivado a entrar na UnB e por ter acompanhado toda minha trajetória dentro da Universidade.

Aos meus amigos por terem compreendido minhas ausências e falhas e por estarem, mesmo que de longe, torcendo por minha vitória.

A minha querida orientadora Teresa Cristina, por ter me auxiliado em toda minha trajetória dentro da Universidade e principalmente por estar me ajudando nessa reta final com a minha monografia.

Agradeço as professoras Maria Alexandra e Inês Maria por poderem participar desse momento importante na minha vida, que é a apresentação do meu trabalho final.

E, por último, agradeço a todos aqueles que se fizeram presente de alguma forma na minha vida e deixaram suas marcas nela.

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores.

Cláudio Saltini

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de pedagogia teve como objetivo analisar a afetividade na relação professor-aluno na educação infantil, investigar a expressão de afetividade nas práticas pedagógicas dos professores no desenvolvimento da afetividade no contexto da educação infantil e refletir acerca de possibilidades de intervenções educativas dialógicas/afetivas na educação infantil. Foi feito um resgate bibliográfico utilizando autores como Wallon, Kuhlmann Jr., Kramer, Galvão, entre outros. Os participantes da pesquisa foram dois alunos de duas turmas distintas da educação infantil. A faixa etária variou de três a cinco anos. Um aluno do gênero feminino e um do gênero masculino, além dos alunos da turma do 1º ano da educação infantil. A estratégia usada na investigação foi a observação participante em que se pode perceber, durante o estágio supervisionado de docência (projeto 4), a importância do desenvolvimento do afeto na relação aluno e professor. Para a análise dos dados nominou-se três situações, a primeira o acolhimento, a segunda a aproximação e a terceira amor e compromisso. As três revelaram que a afetividade se faz necessária na educação infantil para que as crianças possam se desenvolver integralmente. Conclui-se, portanto, que a afetividade se faz presente nas relações professor-aluno e que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: Educação Infantil, afetividade e criança.

ABSTRACT

This pedagogy course final paper had the following goals: analyze the affectivity in the teacher-student relationship in infantile education; investigate the affectivity expression in teacher's pedagogic practices in the development of affectivity in the infantile education context and reflect about the educative, dialogic and affective intervention possibilities in infantile education. A literature review was made using authors like Wallon, Kuhlmann Jr., Kramer, Galvão, among others. In this research participated two students of different classes from infantile education, with ages varying from three to five years, one male and one female, besides the students of the first degree. The strategy used in investigation was the participant observation in which can be perceived, during the supervised teaching apprenticeship (project 4), the importance of the development of affectivity in teacher-student relationship. For data analysis, were nominated three situations, the first is the reception, the second is the approximation and the third is love, terror and compromise. The three of them revealed that affectivity is necessary at infantile education for the fully development of children. In conclusion, affectivity is present in the teacher-student relationship and is fundamental in the process of teaching and learning.

Keywords: Infantile Education, Affectivity, Child, Children

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PARTE 1 - MEMORIAL EDUCATIVO.....	11
INTRODUÇÃO.....	18
PARTE 2 - MONOGRAFIA	21
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO INFANTIL	21
CAPÍTULO II – AFETIVIDADE	30
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	41
CAPÍTULO IV - ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES	46
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
PARTE 3 - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	58
REFERÊNCIAS	59

APRESENTAÇÃO

Este trabalho final de curso vem desenvolvendo-se desde o projeto 4 fase 1 da Universidade de Brasília, com o auxílio e supervisão da professora Dr.^a Teresa Cristina e está estruturado em três unidades interligadas.

Na primeira unidade encontra-se o Memorial Educativo onde faço um breve relato da minha trajetória escolar e o que me levou a abordar o tema escolhido.

Já a segunda unidade, a Monografia propriamente dita, é subdividida em dois capítulos teóricos, fazendo-se uma análise desde a trajetória da educação infantil até a afetividade neste segmento de ensino. O terceiro capítulo traz Análises de Dados e o quarto e último capítulo as Considerações Finais.

Por último, encontram-se minhas Perspectivas Profissionais, em que abordo um pouco das minhas expectativas e sonhos.

PARTE 1 - MEMORIAL EDUCATIVO

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas, não posso dizer. Sobretudo, tenho medo de dizer, porque, no momento em que tento falar, não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.

(Clarice Lispector).

Em uma cidadezinha pequena, chamada Gurupi/TO nasce uma garotinha a qual foi atribuída o nome de uma joalheria: Cinthia. Apesar de ter nascido lá, ainda com alguns meses de vida, Maria José, minha mãe, teve que vir comigo para Brasília, pois tive sérios problemas de saúde e em Gurupi, por ser uma cidade pequena, não tinha tratamento para tal.

Minha mãe com muitas dificuldades chegou a Brasília com a fé de uma mãe e com uma filha no colo precisando de tratamento. O hospital de base foi a nossa casa por três meses. Lá minha mãe fez amizade com os médicos e foi quando conseguiram realizar as cinco cirurgias que eu precisava fazer. Ainda que minha mãe fosse a única que acreditasse que eu iria sobreviver, pois nem os médicos acreditavam, o amor e a esperança foram suficientes para que eu pudesse estar aqui lhes escrevendo um pouco da minha história. No hospital de base fiz acompanhamento com o Doutor Mayron, a quem devo a minha gratidão pelos puxões de orelha e carinho inesquecíveis até os onze anos de idade, que foi quando meu tratamento terminou.

Brasília foi onde minha vida foi salva e onde fui presenteada com um pai de coração e amigos que sempre estiveram comigo.

Minha trajetória escolar começou com os 5 anos de idade em 1997, na Escola Classe 05 de Sobradinho. Ainda me lembro como se fosse hoje meu primeiro dia de aula, um dia muito esperado por mim, pois estava cheia de expectativas. Minha mãe me levou para a sala de aula e lá ficou me esperando com medo que eu chorasse, pois como era filha única, ela ficou com medo que eu estranhasse aquele novo ambiente. Diferentemente, perguntei o que ela estava esperando e falei que ela poderia ir embora. Como na época era filha única, tudo o que eu queria era brincar e fazer amigos. E o melhor era que,

como morava perto da escola, minha mãe me levava de bicicleta todos os dias, pra mim isso era o máximo.

No Jardim de infância tive momentos e pessoas inesquecíveis, como a minha professora Rosângela, minha amiga Indyhara e meu aniversário de cinco anos que aconteceu na escola.

A 1º série foi muito marcante, pois a professora era muito rígida e não deixava ir para o recreio se não terminássemos a atividade, diferentemente das professoras no jardim que eram muito afetivas. Foi uma época que fiz grandes amizades que duram até hoje, como a Juliana, o Leandro, entre outros. Um dia marcante foi quando tivemos a notícia de que a Abigail, minha professora, tinha falecido, pois estava muito doente. Então quando cheguei em casa comecei a chorar, pois apesar de ser bastante rígida, gostava muito dela.

A 3º série foi marcada pela minha professora Andréia, pois ela tinha alergia a perfume e giz, então não podíamos ir com perfumes e ela utilizava o quadro branco. Além do mais, lembro-me de uma atividade que ela passou, onde ficávamos em uma roda em pé e ela fazia uma pergunta pra cada um na ordem da roda, quando chegou minha vez eu respondi a pergunta e quando passou minha vez eu fiquei despreocupada e por consequência, desatenta e foi quando a professora passou a vez novamente pra mim e me fez outra pergunta. Aparentemente, não parece nada demais, porém essa pequena ação de fazer uma pergunta novamente pra mim, mesmo depois de já ter passado minha vez me ensinou bastante, como ficar mais atenta mesmo quando não é nossa vez, por exemplo.

Na 5º série, mudei de escola e fui para o Centro de Ensino Fundamental 05 de Sobradinho. Foi uma época de mudanças, minha família e eu mudamos para o Sobradinho 2 e com isso passei a ir para a escola de ônibus, o que para mim era um máximo, pois significava certa “liberdade”. Além do mais, passei a ter não só uma professora, mas sim vários professores para cada disciplina e um deles era homem, o que pra mim era uma grande novidade, já que até então só tinha tido professoras mulheres. Não poderia deixar de citar a professora Adélia, que era professora de português e que me inspirava com suas histórias de lições de vida, que me lembro até hoje.

Na 7º série, mudei novamente de escola e fui para o Centro de Ensino fundamental 03 de Sobradinho. Lá cursei minha 7º e 8º série. Meus pais eram

muito preocupados com as minhas amizades, principalmente nessa época, que as influências eram bastante fortes. Com isso, minha mãe sempre falava: “Me diga com que tu andas, que eu direi quem tu és”, talvez por isso eu tenha hoje, de fato, poucas e boas amizades. Além disso, o interessante foi ver a felicidade do meu pai pelo fato de eu já estar na 7ª série e ter passado do nível de estudo de seus outros filhos. Isso lhe dava muito orgulho, o que sempre foi uma motivação para mim.

Ainda na 7ª série, comecei a fazer espanhol no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho. Foi uma grande oportunidade de poder aprender outra língua.

Passando para o nível médio, no 1º ano fui para o Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, mais conhecido como Ginásio. Lá tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas. Nesse ano tive muitas dificuldades com física, pois por ter dificuldade em matemática, física acabou tornando-se um terror na minha vida. Com isso, acabei ficando de dependência em física. Porém, no 2º ano acabei por me livrar dessa dependência.

No 3º e decisivo último ano, acabei por me preocupar mais com as questões de vestibular e PAS. Como sempre estudei em escola pública, comecei a sentir falta de algo que me apoiasse mais para as provas da Universidade de Brasília. Porém tudo que estudávamos era mais com o intuito de “decorar” e passar na disciplina. Então foi quando conheci o João, meu namorado, que já estudava na UnB e cursava economia. Foi ele que me motivou e me apoiou nessa nova etapa em busca de uma vaga na tão sonhada UnB. Como não poderia ser diferente, acabei por não passar no PAS nem no vestibular no final do 3º ano. Então, no começo de 2010 conversei com meus pais e falei que queria estudar para passar em Pedagogia na UnB, pois sempre foi o curso que quis por me sentir inspirada pelos meus antigos professores, por minha mãe formada no magistério e minhas tias que são todas professoras.

O ano de 2010 foi bastante difícil, pois me sentia na obrigação de passar na UnB, já que meus pais não tinham condição de me manter em uma particular. Assim, acabei conseguindo fazer um cursinho pré-vestibular e estudei muito, como nunca tinha estudado, com um só foco: passar na UnB. No meio do ano, acabei por não passar na prova por causa da redação, pois apesar da minha nota ser mais do que suficiente para pedagogia, não consegui

tirar a nota mínima na redação. Foi uma época complicada, mas de bastante aprendizado. Como não costumo desistir do que quero, pedi mais um tempo a meus pais para que eu pudesse continuar estudando. Com muitas dificuldades, consegui novamente me matricular no cursinho, mesmo tendo que ir com minha mãe no plano mais de 3 vezes para tentar passar o cartão, pois como o valor era alto, tínhamos que parcelar em vários cartões. Isso tudo me deixava muito culpada, pois eles não tinham condições de fazer isso, mas mesmo triste eu sabia que isso era o melhor pra mim e por consequência para eles também. Sabendo já do que tinha de fazer, estudei tudo outra vez, com foco agora na redação. E com muito esforço e dedicação, consegui minha tão desejada vaga no curso de Pedagogia da UnB. Foi um dia inesquecível, estava com tanta esperança que ia passar que até fui ver o resultado na própria UnB. Quando fui ver a lista, não encontrei meu nome e só balancei a cabeça com um sinal de negativo para mim mesma e fui ver o resultado dos meus amigos. Ainda com esperança, fui procurar novamente meu nome na lista, sendo bombardeada por ovos na cabeça, quando vi meu nome, foi, uma sensação inexplicável, única.

A UnB foi a descoberta de um novo mundo, foi como costumo falar uma “travessia”, onde você tem toda autonomia para fazer o que quiser, mas sabendo o que tem de fazer. Lá pude fazer disciplinas maravilhosas, como Oficina Vivencial, com professor Armando ou como ele mesmo dizia, “Amado”. Nessa disciplina tive momentos inesquecíveis, além de ter “aberto” mais nossas cabeças ao que está no mundo a nossa espera. Outra importante disciplina dói Pesquisa 1, que marcou bastante a minha vida. Fiz essa matéria com a inteligente e linda Cátia Piccolo que me ajudou bastante no desenvolvimento da minha pesquisa, pois na época eu já estava com algumas ideias sobre o trabalho final de curso, no caminho do tema afetividade e relação professor-aluno. Assim, desde o 2º semestre com essa disciplina, com a professora Cátia Piccolo, venho escrevendo sobre esse assunto, que na época foi com o tema: “Representação social do professor para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental” que já abordava a importância do professor para a vida dos educandos.

Um tempo depois, já nos projetos 4 fase 1 e 2, com a oportunidade que tive de trabalhar com as crianças de jardim em uma escola de educação infantil, tive a ideia de mesclar essas abordagens, que ao mesmo tempo em

que falam da importância do professor para essas crianças, valorizam a relação de afetividade que é quase que intrínseca a todo esse processo de ensino e aprendizagem.

Psicologia Social foi uma disciplina que me abriu os olhos para as questões de relações sociais que estão presentes na nossa sociedade, entre outros mil assuntos interessantíssimos e que eu aconselharia a todos a cursarem na graduação. Essa disciplina foi ministrada pela minha amada e querida Teresa Cristina, que é um exemplo de pessoa e profissional e que apesar de ser tudo o que é, permanece sendo uma pessoa humilde e boa e que com certeza me inspira a ser uma pessoa e profissional melhor. E foi por meio da professora que me identifiquei com a psicologia social, das relações que ocorrem entre os indivíduos. Assim, não larguei mais da professora Teresa Cristina, fiz projeto 3 fase 1 e 2 com ela sobre representações sociais com o Grupo de Pesquisa, Psicologia e Educação – GRUPPE, em que pude vivenciar um trabalho mais do que de um grupo, mas um trabalho em equipe, em que cada um dependia do outro para que a pesquisa se desenvolvesse. Além do mais, foi nesse grupo que tive o prazer de conhecer a professora Elisvânia, que é um exemplo de trabalho e dedicação, ao desenvolver um trabalho com as crianças do maternal 2, que deveria ser exemplo para muitos outros professores. Assim, foi a partir desse projeto que tive a oportunidade de fazer as observações na escola onde ela dava aula e desenvolver todos os projetos em que me auxiliaram a chegar até nesse, no qual estou escrevendo.

No 6º semestre tive a honra de conhecer uma professora maravilhosa, da qual nunca esquecerei. A professora Maria Alexandra é um exemplo de pessoa, sua inteligência, carinho e atenção são inigualáveis. Na Oficina de formação do professor leitor/ escritor, como ela mesma denominava, aprendi muito. Mais do que conteúdo, aprendi com as vivências narradas pelos meus colegas, com as trocas de trechos lidos de livros ao ar livre. E como se esquecer do dia em ocorreu um sorteio de um livro, e eu, com meu jeito de menina, torci muito para que o ganhasse, porém não foi o que aconteceu. No entanto, a professora sempre com sua atenção e carinho, me chamou para ajudá-la a levar seus materiais em sua sala. No caminho ela me contou uma das histórias mais bonitas que já pude ouvir. A história era de Pinóquio, que olhando para uma estrela, pede com muita força para que ele deixe de ser um

boneco de madeira e torne-se um menino de verdade. Na narração da história ela canta a melodia da história que foi uma dos momentos mais bonitos que já pude presenciar. Ela associa essa história à forma como pedi para ganhar o livro e acaba me presenteando com um de seus livros. Tentei descrever esse momento, mas, sinceramente, é indescritível e único.

Nessa travessia, conheci pessoas maravilhosas na UnB, como a minha amiga Thais, Elizabeth, Sergio, a tia Lu, a querida Cristiane, entre vários outros.

Por conta de várias questões, no decorrer da faculdade tive que muitas vezes me ausentar um pouco, para que pudesse estudar para concursos. Tive que conciliar esses dois grandes objetivos, que é me formar em pedagogia e passar em um concurso público.

Para isso, como escolhi não fazer estágios e somente estudar, tive que procurar uma forma de fazer tudo isso e conseguir me manter, pois apesar de toda a ajuda que meus pais me dão, acabava que de alguma forma eu tinha que me manter na Universidade, com xerox, lanches, entre outros. Assim, trabalhei por volta de um ano em uma agência de panfletagem. Lá eu trabalhava nos sinais de trânsito distribuindo panfletos de alguma concessionária ou loja. E foi assim que eu consegui comprar minhas coisas e até mesmo ajudar meus pais.

Nessas idas e vindas de estudos de textos para UnB e estudos para concursos consegui a colocação de 22º na Fundação Universidade de Brasília, para pedagogo. Para mim, foi mais que uma aprovação foi uma confirmação que eu poderia e conseguiria mais, além de ter obtido uma nota incrível na redação que foi 19,86 (de 20), o que jamais imaginaria depois da “bomba” que levei na redação do vestibular.

E permaneci estudando, quase que 24h por dia, pois ficava na biblioteca da UnB todos os dias, inclusive sábado e domingo. Cheguei a dizer que a minha casa era a biblioteca, pois passava mais tempo lá do que na minha própria casa.

Dessa forma, em janeiro de 2014 tive a notícia que tinha ficado na 228º na colocação do concurso de professor do Distrito Federal. Essa foi uma grande vitória para mim, pois era uma oportunidade visível de que eu poderia ajudar meus pais.

Desde então, com a ajuda e apoio da professora Teresa Cristina venho escrevendo minha monografia, pois como fiquei em uma boa classificação as chances de me chamarem são grandes. Foi por esse motivo que desde janeiro eu e minha orientadora vimos desenvolvendo essa monografia que, certamente sem sua ajuda, nada disso aqui estaria sendo realizado.

Falando mais sobre o meu tema, quando ingressei no curso de Pedagogia, sempre quis abordar essa relação professor aluno que é permeada de afetividade e que foi sempre tão importante para mim, pois desde o jardim de infância até hoje sempre fui muito próxima dos meus professores e eles me inspiravam e inspiram. Com isso, sempre tive a vontade de escrever sobre essa importante influência que eles têm sobre os alunos, seja positiva ou negativa. Assim, foi a minha relação afetiva com meus professores que me levou a querer discutir a importância do papel do professor e a afetividade deste para com as crianças no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, na educação infantil. Esses professores influenciaram-me tanto que aqui estou, hoje, no curso de Pedagogia para ser uma futura professora, com a consciência da influência que irei ter sobre meus futuros alunos.

Assim, sigo minha caminhada, a qual denominei de travessia, buscando sempre fazer o bem. Seguindo sempre no rumo de nossos objetivos, sem esquecer aqueles que nos guiaram e que contribuíram para ter nos tornado a pessoa que somos hoje.

INTRODUÇÃO

A motivação do tema deste trabalho final de curso é a percepção da importância da afetividade na relação professor-aluno que é estabelecida, principalmente, na educação infantil e as marcas que são deixadas por professores, durante a experiência educacional do aluno.

Com as mudanças advindas da tecnologia da informação as relações interpessoais têm mudado bastante. E como não poderia ser diferente, acabaram por influenciar a educação, pois agora uma criança pode muito mais rápido obter informações que outrora seriam mais difíceis. No entanto, mesmo com toda a tecnologia que temos ao nosso alcance, a relação afetiva ainda se faz imprescindível.

Observando diferentes práticas, pode-se perceber os efeitos que cada ação realizada ou palavra proferida pelos educadores tem de interferir na constituição dos indivíduos.

Lopes apud Miranda enfatiza que:

[...] as virtudes e valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve, ou seja, são essas práticas que me instiga/estimula abordar esse tema. (MIRANDA, 2008, p. 5).

Tem-se, assim, este vínculo entre o cognitivo e o afetivo na relação professor-aluno, onde o segundo corrobora para que o primeiro ocorra.

Assim, com essa temática, busca-se analisar a afetividade na relação professor-aluno na educação infantil, por meio de práticas pedagógicas e da dimensão da importância desse aspecto para os profissionais que trabalham nessa área.

Dessa forma, fez-se uma revisão bibliográfica do tema tratado, utilizando autores como Wallon (1879), La Taille (1951), Freire (1996), Miranda (2008), Kuhlmann Jr. (2011), entre outros, para abordar a afetividade na educação infantil.

Nesse sentido, o primeiro capítulo destina-se a fazer um resgate histórico da educação infantil, mostrando os avanços e retrocessos dessa

etapa da educação que vem se consolidando e mostrando-se cada vez mais fundamental no desenvolvimento das crianças.

O segundo capítulo consiste em pontuar como a afetividade se faz presente na relação entre professor-aluno e quais as suas influências para o desenvolvimento dessas crianças.

O instrumento de pesquisa utilizado nesta pesquisa para a coleta de dados foi o diário de campo realizado em uma escola pública de Brasília, para que com essas ferramenta se possa fazer uma análise, buscando verificar a importância que é dada a essa relação afetiva que é desenvolvida na educação infantil.

Por se tratar de observações realizadas na educação infantil, o tema ainda se torna mais relevante, pois a infância é um dos momentos mais marcantes da vida. São de fundamental importância as experiências adquiridas nessa etapa, pois é neste período que se define o caráter, o que é de extrema importância para o indivíduo. Por isso a educação, assim como as experiências na infância, é essencial para a formação de um cidadão.

No entanto, essa pesquisa não tem o intuito de generalizar os resultados encontrados neste estudo, e sim contribuir e somar-se a várias outras que são feitos com essa abordagem, fazendo com que o estudo nessa área não fique estagnado e possa avançar com outras investigações.

As questões norteadoras deste trabalho são: “Quais são as influências da afetividade na relação professor-aluno na educação infantil?” e “Quais e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas em relação a afetividade na educação infantil?”.

Objetivo Geral:

- Analisar a afetividade na relação professor-aluno na educação infantil.

Objetivo Específico

- Investigar a expressão de afetividade nas práticas pedagógicas dos professores no desenvolvimento da afetividade no contexto da educação infantil.

- Refletir acerca de possibilidades de intervenções educativas dialógicas/afetivas na educação infantil.

PARTE 2 - MONOGRAFIA

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um momento de grande importância para as crianças. Essa etapa torna-se necessária para que elas possam estabelecer interações com outras crianças e adultos que não sejam somente aquelas de seu convívio familiar, pois conforme os Parâmetros Curriculares de Qualidade para a Educação Infantil “crianças expostas a uma gama de possibilidades de interações tem seu universo pessoal de significados ampliado”. (BRASIL, 2006, p. 15).

A maior parte do conhecimento, nesse sentido, obtém-se nas interações sociais, e é na educação infantil que esses conhecimentos são colocados a disposição da criança. (OLIVEIRA, 2007). “Dentro das interações criança-ambiente imediato, a presença das outras pessoas, as que servem de referência afetiva, desempenham um papel essencial.” (VAYER; RONCIN, 1990, p.31).

Vayer e Roncin (1990, p. 31) afirmam que:

O círculo das pessoas, por conseguinte a qualidade das comunicações no seio familiar também desempenha um papel determinante no comportamento da criança, e consequentemente, na expressão e no desenvolvimento de suas possibilidades.

A educação infantil vem para contribuir nesse processo de comunicação e inter-relações dessas crianças, conciliando o desenvolvimento com a aprendizagem, pois “sua função é a de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social.” (KRAMER, 1995, p. 127).

De acordo com Paniagua e Palacios (2007, p. 11), “a educação infantil deve proporcionar experiências e interações com o mundo social e físico de forma ajustada as sucessivas idades.” Essas interações devem ser prioridade

para que se possa desfrutar de todo potencial educativo existente nesse processo.

Outro importante aspecto dessa etapa da educação é a conquista crescente do desenvolvimento da autonomia da criança, que é essencial e compõe-se de um processo lento de avanços e retrocessos. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Além disso, é nessa fase da infância em que as crianças desfrutam de momentos que marcam os indivíduos ao longo da vida. Assim, a educação infantil, de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE,

[...] estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. (BRASIL, 2002, p. 13).

“Ao longo deste século, cresce o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos: nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social da criança e da família.” (KRAMER, 2000, p. 2). Este trabalho tem o intuito de apresentar um pouco da trajetória da educação infantil e quais foram as perdas e ganhos que a auxiliaram a chegar e estar da forma que se apresenta hoje.

Para se compreender a importância que se tem dado à educação infantil, faz-se necessário compreender a trajetória da sua evolução, que está atrelada às modificações de pensamento quanto à criança. Segundo Castro (sd, p.02), a infância “[...] para alguns é uma fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade. Para outros, a infância é uma etapa da vida onde a criança é considerada um adulto em miniatura.”.

Como consequência, a criança não era reconhecida como um ser social que têm direitos e vontades próprias, pois como é posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12) criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Como não se tinha essa visão de criança, a educação infantil não era valorizada, além de ter um caráter assistencialista, pois a história da educação infantil “tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento.” (KUHLMANN JR., 2011, p. 184).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1996, p. 17):

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Além disso, vários aspectos estão inter-relacionados, como a infância, a maternidade e o trabalho feminino, todos eles presentes na história das instituições de educação infantil. (KUHLMANN JR., 2011).

Assim, é importante perceber como esses conceitos foram surgindo e como eles foram se difundindo. Conforme Kuhlmann Jr. (2011, p. 184):

A história da educação infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas.

Necessário, ainda, citar a visão da infância como a idade da imperfeição, tendo-se a criança como um ser inacabado. Isso levou a outras concepções, como, por exemplo, a do colégio, que seria um espaço para corrigir essas imperfeições, levando-se em conta a disciplina e severidade.

Dessa forma, para Kramer (1995, p. 120):

[...] a criança não pode mais ser considerada como um não adulto, o quase adulto, o adulto incompleto, alguém que ainda

não é! Ao contrário, ela deve ser percebida como sujeito social, pessoa, gente, cidadã que, como tal, é determinada pelos aspectos históricos, econômicos, políticos e socioculturais do meio em que está inserida.

No entanto, hoje, a criança é vista como um ser social de direitos e deveres e não simplesmente uma tabula rasa como antigamente era descrita. Foi a partir desses novos parâmetros de criança e infância que a educação infantil passou a ser um ponto central de debates e discussões.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) define criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos. Dessa forma, de acordo com Andrade (2010, p. 53) “pode-se, assim, observar que no quadro legal brasileiro prioriza-se uma definição da criança pelo critério etário e pelo aspecto biológico.” Verifica-se com isso que os aspectos psicológicos não são ainda, prioridade nesse sentido e nem levados em consideração.

“As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.” (RCNEI, 1998, p. 21). Há, nesse sentido, a necessidade de se considerar os sentimentos e desejos das crianças, compreendendo-as como seres únicos.

Além disso, outros importantes aspectos que contribuíram para essa nova dimensão da educação infantil foram os movimentos sociais e a entrada da mulher no mercado de trabalho, pois de acordo com Kuhlmann Jr. (2011, p. 181):

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentasse.

“As demandas desses setores promoveram uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais.” (KUHLMANN JR., 2011, p.181).

A entrada da mulher no mercado de trabalho foi uma espécie de catalisador para que as mudanças comesçassem a surgir, pois, elas como mães começaram a se preocupar com o espaço em que deixavam seus filhos para trabalharem.

A demanda da quantidade e da qualidade da educação infantil aumentou, fazendo-se com que essa etapa tomasse novas dimensões. Com essa nova dimensão do espaço escolar as crianças têm tido a oportunidade de desfrutar desse ambiente único, que é a educação infantil, uma vez que proporciona aos educandos uma rica experiência, desenvolvendo-os por meio das interações sociais e inserindo-as em um meio cheio de diversidades como é a escola e a sociedade.

A complexidade do processo formativo e a especificidade da Educação Infantil exigem uma reconsideração da prática educativa, reconhecendo a presença, nesse processo, da subjetividade dos sujeitos implicados (professor e crianças). (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 248).

Conforme Sousa (1998), quanto menor a criança, mais bem instruído deve ser o professor, pois é nessa etapa que a criança se desenvolve e se deixa influenciar mais rapidamente. Ainda, segundo a autora, “cuidar da infância e educar a criança é uma obrigação, sempre urgente e necessária” (2007, p. 13).

Segundo Sommerhalder e Alves (2012, p. 241), “[...] a criança não é matéria inerte, ou seja, ela reage a ação do professor, colocando em cena desejos e demandas que podem se chocar com os desejos e demandas do professor.”. Assim, com todas essas relações intersubjetivas que envolvem esse processo educativo é necessário fazer considerações a cerca da valorização do trabalho desenvolvido por esses professores na educação infantil. (SOMMERHALDER; ALVES, 2012).

Esses professores de educação infantil costumam mostrarem-se cada vez mais afetuosos, dedicando-se a seu trabalho e colocando-se generosamente a serviço de seus alunos aspectos tão pessoal como sua capacidade de vinculação e suas manifestações de carinho. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Ainda para Kramer (1995, p. 128):

Só é possível uma política de infância voltada para a cidadania e a emancipação, e preocupada, portanto com a cooperação e a autonomia, se os adultos envolvidos forem dessa mesma forma considerados.

Não há como negar a importância da valorização de todos esses profissionais, principalmente os de educação infantil, pois eles têm o papel de subsidiar todo esse processo de formação das crianças e por esse motivo acabam por tornarem-se esses sujeitos que influenciam essas crianças.

Dessa forma, conforme o RCNEI (1998, p.17-18):

[...] educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível.

Tudo isso, leva-nos a compreender que todos os elementos relacionados com a educação infantil, como os educadores, a infância, o espaço em si e a família são peças fundamentais para que todo o trabalho e comprometimento com as crianças sejam corretamente desenvolvidos.

Uma compreensão mais ampla do processo formativo na Educação Infantil indica que o encaminhamento das situações cotidianas depende do binômio formação-identidade profissional do professor, assim como o reconhecimento do valor e das implicações das ações docentes na construção da subjetividade da criança. Um desafio que se estabelece nesse percurso da docência é o de possibilitar ao professor a autoria do seu fazer docente, construindo um caminho autêntico, animado muito mais por sua sensibilidade e por sua alma, do que pelas certezas pedagógicas já consolidadas e postas sobre ele. (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 248).

Com todas essas mudanças, as legislações não poderiam deixar de acompanhar essa evolução. Assim, a educação infantil e a educação como um todo tem ganhado espaço e garantias na Constituição Federal.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de

2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1998).

Com essas recentes modificações, a obrigação dos pais ou responsáveis de matricular os filhos passa de 6 anos no ensino fundamental para os 4 anos na educação infantil, inserindo as crianças mais cedo no ambiente escolar e proporcionando-as um melhor desempenho escolar futuro.

Ainda, no mesmo documento legal, é posto que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Idem).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996, em seu artigo 29, vem pormenorizando essas garantias.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL).

Assim, educação infantil será oferecida em creches para crianças até os 3 anos de idade e a pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade. (LDB, art. 30). Kramer (2006, p. 802) explica:

Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. Nos últimos anos, mesmo no quadro nacional de desmobilização da Sociedade Civil, a luta pela educação da infância permanece, nos fóruns estaduais, na rede de creches e no interfóruns, organizados para encaminhar, de modo coletivo, questões centrais da política de educação infantil.

É “[...] importante discutir como os direitos das crianças estão sendo efetivados no cotidiano das creches, e qual a contribuição dos profissionais que atuam no âmbito dessas instituições para a legitimidade da cidadania da infância.” (ANDRADE, 2010, p. 25).

“Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo.” (KUHLMANN JR., 2011, p. 186). Esses obstáculos contribuíram para que a educação infantil fosse pensada e repensada para melhor atender aqueles que dela mais necessitam: as crianças.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2011, p. 179) afirma que:

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na constituição de 1998, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam- pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Percebe-se que as lutas pelos direitos das crianças vêm sendo debatido há muito tempo e que, de certa forma, alguns dos seus objetivos foram alcançados.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (RCNEI, 1998, v. 1, p. 23).

Porém, “mostra-se a necessidade de melhorar a qualidade da educação nas creches e pré-escolas, em respeito às crianças que as frequentam sem receber cuidados, atenção afetiva e estímulo intelectual necessário a qualquer ser humano em desenvolvimento.” (KUHLMANN JR., 2011, p. 185). Nesse sentido, apesar de todos os avanços ainda há muito que melhorar. Além disso, outros aspectos mostram-se relevantes nessa etapa, como a afetividade já citada pelo autor. Além do mais, segundo Kramer (1995, p. 131):

Trata-se de apenas trilhar – com a educação infantil realizada em creches e pré-escolas de qualidade – um dos tantos passos necessários para a construção difícil, penosa e lenta da autonomia, da autodeterminação e da democratização de nossa sociedade.

A preocupação por parte do Poder Público para com a educação infantil, incluindo-a como uma etapa da educação básica obrigatória, possibilitou às crianças a oportunidade de entrarem na escola mais cedo e por consequência desenvolverem-se melhor em todos os aspectos.

Andrade (2010, p. 85-86) afirma que:

Apesar dos avanços legais em relação aos direitos da criança, o panorama global sobre a infância demonstra que essa categoria ainda não é prioridade na agenda governamental de muitos países, resultando na ausência de investimentos do Estado em políticas e dispositivos legais para a efetivação dos direitos das crianças.

Com isso, apesar dessa desvalorização, vem-se percebendo uma parcela significativa de mudança. Assim, a atual importância que é dada a criança, e por consequência o espaço onde ela, na maior parte das vezes, se desenvolve e que é permeado de relações sociais, vem buscando por meio de todas essas “idas e vindas” fazer com que esses futuros homens e mulheres tornem-se cada vez mais sujeitos histórico-críticos.

Um dos grandes desafios que se colocam diante dessa configuração é o de concretizar em práticas concretas nas creches e pré-escolas os desejos de uma Educação Infantil que considere em suas propostas pedagógicas, tal como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação básica (em seu artigo 4º), a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos. (VAZ; MOMM, 2012, p. 1-2).

Assim, com todos esses avanços e retrocessos pode-se analisar como foi e tem sido o desenvolvimento da educação infantil, avaliando-se a real situação dessa etapa no Brasil, pois não restam dúvidas da sua importância para o desenvolvimento das crianças. Segundo Kramer (2007, 19), “o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãos.”.

Se a infância é uma etapa do desenvolvimento humano, que implica em impactos que perduram toda a vida, deverá ser analisada na educação infantil na perspectiva da afetividade e sua importância para esta modalidade de ensino.

CAPÍTULO II – AFETIVIDADE

As relações desenvolvidas entre professor e aluno são bastante significativas, principalmente na educação infantil, em que o professor é quase que um membro da família. Nesse sentido:

A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. E o professor é quem prepara e organiza o microuniverso da busca e do interesse das crianças. A postura desse profissional se manifesta na percepção e na sensibilidade aos interesses das crianças que, em cada idade, diferem em seu pensamento e modo de sentir o mundo (KRUEGER, 2002, p. 1).

A criança demanda, assim, de pessoas e espaços para que se sinta segura. “O sentimento de segurança está ligado, ao mesmo tempo, à qualidade das relações no âmbito das pessoas e as referências que constituem o mundo próprio da criança” (VAYER; RONCIN, 1990, p. 43). Dessa maneira, “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental.” (WALLON, 1968, p. 149).

Nessa perspectiva, a afetividade tem uma tarefa muito além do que simplesmente deixar a criança acolhida, mas também de ajudá-la a desenvolver-se melhor, pois conforme Leite e Tassoni (2002, p. 03):

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

A afetividade torna-se um meio pelo qual o professor estabelece um vínculo com seus alunos, para que com essa relação consiga-se almejar um processo de aprendizado de melhor qualidade.

Em uma perspectiva psicanalítica, há uma diferenciação conceitual entre afeto e afetividade. Afeto é a representação, ou seja, “a expressão qualitativa

da quantidade de energia pulsional e das suas variações.” (MOTA, 2012, p. 59). Já a afetividade é o comportamento propriamente dito, a expressão desse afeto.

Na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. (LA TAILLE, 1992, p. 85). “Wallon enfatizava a evolução afetiva da criança e o seu papel no desenvolvimento geral.” (VAYER; RONCIN, 1990, p. 58). Assim, “H. Wallon foi o primeiro a se esforçar para unir organização neurofuncional e organização das funções psíquicas.” (VAYER; RONCIN, 1990, p. 58).

A dimensão afetiva ocorre nas relações sociais que é onde esses processos firmam-se, pois não haveria possibilidade de se falar em afetividade se não houvesse interação entre os sujeitos.

Dessa forma, Wallon pontua que (1968, p. 233):

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade.

Assim, “a atividade da criança muito nova é marcada por alternâncias continuas de objetividade e de manifestações afetivas.” (WALLON, 1989, p. 3).

Como um ser social é compreensível que entre as suas relações afetivas, o indivíduo, tente manter o seu lado racional, que a princípio está se desenvolvendo, para que, assim, não predomine seu lado emocional. Além do mais, a afetividade se faz presente desde muito cedo, permeando as relações sociais, pois “a criança revela, desde as primeiras semanas, uma sensibilidade afetiva.” (WALLON, 1966, p. 177).

Da mesma forma, é ainda por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos”. (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 249).

Nesse contexto, insere-se o conceito de emoção que “é a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20).

“À emoção compete novamente unir os indivíduos, através das suas reacções mais orgânicas e mais intimas.” (WALLON, 1968. p. 191). Dessa forma, segundo Galvão (1995, p. 61) “a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”, pois “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20).

Wallon apud Galvão (1995, p. 43) “vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.”.

São cinco estágios propostos na psicogenética Walloniana; o primeiro é o estágio impulsivo-emocional, o segundo sensório-motor e projetivo, o terceiro estágio é do personalíssimo, o penúltimo é o categorial e último o da adolescência. Assim, cada fase apresenta uma característica peculiar que as diferenciam uma da outra. Em cada fase predomina certa atividade que auxiliam as crianças na interação com seu meio. Dessa forma, há a necessidade de se compreender esses estágios para se entender como proceder e facilitar o desenvolvimento dessas crianças.

O primeiro estágio, impulsivo-emocional, segundo Galvão (1995) abrange o primeiro ano de vida, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas. Essas reações permeiam, principalmente, a relação com a mãe na amamentação, pois o bebê sente-se nesse momento acolhido e protegido. Para Almeida e Mahoney (2005, p. 12) esse primeiro estágio “a criança expressa a sua afetividade através de movimentos descoordenados, respondendo a sensibilidades corporais.”

O segundo estágio que é o sensório- motor projetivo, “que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico.” (GALVÃO, 1995, p. 44). Assim, é diferente do estágio anterior, pois predomina as relações cognitivas.

No terceiro estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. “A

construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.” (GALVÃO, 1995, p. 44). Dessa forma, ratifica-se a importância da educação infantil, que possibilita a essas crianças uma maior interação e por consequência um melhor desenvolvimento do processo de formação da personalidade, já que elas estarão em constante contato com o meio social diversificado.

Já o penúltimo estágio é o categorial, que vai dos seis aos onze anos de idade, traz significativas contribuições no plano da inteligência. Assim, há uma melhor diferenciação entre o eu e o outro e o predomínio se altera novamente para o cognitivo.

No último estágio, que é o da adolescência, “a crise pubertária rompe a “tranquilidade” afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe uma necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade.” (GALVÃO, 1995, p. 44).

Como observado há estágios com predomínio afetivo e outros cognitivos, cada um exercendo um papel fundamental para o desenvolvimento da criança conforme a teoria de Wallon. Assim, essas inversões de orientações da atividade tratam-se do “princípio da alternância funcional em que cada fase incorpora as conquistas da fase anterior, desenvolvendo-se em um constante processo de integração e diferenciação.” (GALVÃO, 1995, p. 45).

Além disso, de acordo com Almeida e Mahoney (2005, p. 14):

Não esquecer que em todos os estágios a forma de a afetividade facilitadora se expressar no processo ensino-aprendizagem exige a existência, a colocação de limites. Limites que facilitam o processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos, são também uma expressão de afetividade.

Neste estudo há uma maior preocupação com os estágios em que há predominância afetiva, pois “a dominação do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu.” (GALVÃO, 1995, p. 45). Assim, a etapa da educação infantil se faz necessária para que haja um espaço onde as

crianças possam ser compreendidas e apoiadas por seus professores nesse processo de construção do eu que é tão importante para o ser humano.

Hillal (1985, apud ALENCASTRO, 2009, p. 18)

A afetividade é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades.

Tendo em vista a relação afetiva e a construção do eu como processos interligados, faz necessário compreender a relação professor aluno no processo de ensino e aprendizagem, além das contribuições desses mestres para o aluno que vão para além desse processo. Assim, segundo Miranda (2008, p 02), “a interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida.”.

Dessa forma, “o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 34). Dessa maneira, “o estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 06).

O professor tem poder de transformar a vida de um aluno, podendo influenciá-lo em diferentes aspectos, pois ser professor não se constitui em uma simples tarefa de transmissão de conhecimento, porque vai mais além, consistindo-se em despertar no aluno valores e sentimentos, como o amor e o respeito que estão inscritos no ato da transmissão. Conforme Paniagua e Palacios (2007, p. 134) “além de ser compreendida, a criança precisa sentir que pode contar com o adulto, que pode obter dedicação e afeto.”.

Nesse sentido, “as capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si

mesmo e dos outros.” (RCNEI, 1996, p. 48). Todos esses aspectos constituem-se essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que o professor pode influenciar de forma positiva ou negativa. Essas influências fazem com que esses alunos tenham lembranças de seu professor por diferentes motivos, sejam eles pela forma de explicar um conteúdo, por um método de ensino diferenciado, exemplos de vidas e histórias que fazem com que esses alunos sejam motivados por eles. Esse professor torna-se não apenas um ser representativo, um símbolo, mas também uma inspiração a seus alunos.

Um aspecto relevante na relação professor-aluno e de suas influências positivas ou negativas diz respeito a sua escuta sensível, que segundo Cerqueira (2011, p 25)

A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo...conhecer o outro pede conhecer sua subjetividade, adentrar as barreiras do corpo físico e buscar a essência no seu verdadeiro eu, o eu interno que nem sempre se exhibe, mas que guarda os mais importantes segredos.

Conforme Sommerhalder e Alves (2012, p 241), “a criança pode apresentar empatia ou antipatia às ações e à própria figura do professor, considerando que ele é o suporte de investimento afetivo daquela.”.

Porém, há outras perspectivas que fazem com que algumas vezes o que seria um professor, passa a ser um “vilão da história”, fazendo-se assim com que esse aluno se sinta repreendido, levando-o a ter lembranças negativas, tendo repulsão por conteúdos que são repassados e até medo do professor.

O que leva esse professor, às vezes, a influenciar de forma negativa é sua postura dentro de sala de aula e, é claro, a forma como cada indivíduo vê o comportamento desse professor.

Wallon (1989, p. 3) afirma que a “maneira pela qual o contato se estabelece tem, sobre suas respostas, a maior influência. Seu comportamento intelectual pode ser modificado de forma sensível.” Constata-se que a maneira pela qual essa relação é estabelecida, poderá afetar a vida de uma criança.

Outra perspectiva interessante é a da psicanálise, outro lugar na dimensão do inconsciente, que de acordo com Sommerhalder e Alves (2012, p. 241):

[...] a educação, sustentada pelos conhecimentos acumulados pela Psicanálise, desde Freud, faz-se para além daquilo que é objetivamente percebido, para além do conhecimento objetivo que compõe o conjunto de conteúdos escolares transmitidos às crianças. Antes, ela se faz por aquilo que o outro, o professor, representa para o sujeito em constituição, a criança, de modo que se faz no reconhecimento de que o humano é um ser que deseja e se faz na relação amorosa que se estabelece entre professor e criança.

Com essas visões, é possível afirmar que essas posturas podem ser vistas como falta de amor para com sua profissão ou vários outros motivos. E é bem isso o que retrata Paulo Freire em seu livro “Educação e mudança” ao abordar o amor e o desamor como um aspecto relevante no que diz respeito à atuação de muitos professores, pois é imprescindível o amor para que se possa ensinar uma pessoa, seja ela uma criança ou um adulto.

De toda forma, principalmente, os alunos da educação infantil têm o professor como uma figura representativa, um indivíduo a ser seguido. O professor torna-se uma inspiração para seus alunos, além de um modelo de vida e de ações.

“As crianças pequenas são orientadas e apoiadas pelos adultos de referência, e na escola infantil esse papel é assumido por seus educadores e professores.” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 132).

Dessa forma, há quem já tenha escutado uma criança afirmar algo e quando se pergunta de onde a criança tirou aquilo a resposta é: “minha professora que falou.”. Com isso, percebe-se que o que o professor fala ou faz é considerado muitas vezes como uma verdade absoluta, em que o aluno torna essas palavras como seu próprio discurso.

Na educação infantil, na compreensão da afetividade, há um grande desafio no que concerne a ambiguidade de papéis do professor, em que muitas vezes há a impressão que o educador está substituindo o papel da mãe. Isso ocorre pelo fato, principalmente, da criança muitas das vezes permanecer mais tempo com a professora do que com os próprios pais ou responsáveis. Dessa forma, “a responsabilidade de criar um clima afetivo e relacional positivo recai diretamente sobre o adulto.” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 132).

Segundo Mendonça e Tavares (2008, p. 01), “faz-se necessário ampliar o olhar do profissional de Educação Infantil no sentido de que ele reconheça

que as crianças têm necessidades de atenção, carinho e segurança, sem os quais elas não sobrevivem.”.

Quanto a essa influência do professor na história pessoal do aluno, Paulo Freire enfatiza:

[...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p. 96).

Percebe-se, assim, que o professor possui funções que vão para além de qualquer ensino e que sua postura dentro de sala de aula vai ter uma representação na vida do educando que será levado para toda vida. Assim, “deve-se proporcionar a segurança afetiva necessária para que os pequenos possam explorar, brincar, relacionar-se com outras crianças.” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 132).

A educação infantil deve se organizar para que se estabeleça “vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.” (RCNEI, 1996, p. 63). Ratifica-se essa ideia com Mukhina que coloca que (1995, p. 210 apud KRUEGUER, 2002, p. 07):

[...] a criança extrai suas vivências principalmente do contato com outras pessoas, adultos ou crianças. Se os que a rodeiam a tratam com carinho, reconhecem seus direitos e se mostram atenciosos, a criança experimenta um bem-estar emocional, um sentimento de segurança, de estar protegida. O bem estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva, fazendo-a mostrar-se benevolente com outras pessoas.

Porque essas influências ocorram de forma positiva é essencial ressaltar a importância de uma relação harmoniosa. De acordo com Freire (apud GROSSI, 1992, p.61): “há dois tipos de grupos: primários e secundários.”. O primeiro tipo de grupo seria a família e o segundo grupo é a soma das instituições como escola, igreja e entre outras.

Percebe-se a escola como uma “segunda” casa, sendo assim a relevância de bons relacionamentos, principalmente no que diz respeito ao relacionamento entre professores e alunos, que infelizmente muitas das vezes são relações formais, em que o professor não dá oportunidades para que o aluno se aproxime.

Entretanto, sabe-se que professores e alunos convivem cotidianamente, muitas vezes convivendo mais com seus professores e colegas de classe do que com sua própria família, devendo, assim, existir uma relação de proximidade entre os mesmos.

É preciso que os professores se percebam enquanto agentes históricos e atuantes na sociedade em que vive, para que então eles possam vir a influenciar ou auxiliar os seus alunos a adotarem uma postura crítica diante da mesma, pois um ser inconsciente e sem ideologia só pode contribuir para a formação de um cidadão acomodado, passivo e alheio aos acontecimentos que se encontrem ao seu redor. (MIRANDA, 2008).

É possível que na ocorrência dessas influências aconteçam mudanças positivas quanto ao crescimento dessas crianças.

Com isso, percebe-se importância e a presença da afetividade em diferentes aspectos da vida, cada um com sua quantidade e medida, mas sempre necessários para o desenvolvimento e inter-relações humanas.

O professor será, sob essa perspectiva, provedor de uma base para que a criança se sinta segura para estabelecer os contatos com o mundo. Precisa, ainda, saber lidar com a flutuação de momentos de dependência e independência da criança, propiciando-lhe a riqueza das relações entre a realidade externa e interna e, assim, com a cultura. (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 247).

É perceptível a relação da afetividade com a construção do eu, e por essa razão é fundamental a relevância do estudo desse processo, principalmente na educação infantil, em que essas construções são constantes, pois “em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo.” (RCNEI, 1996, p. 67).

Além do mais, na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959, princípio V, p. 02) “a criança necessita de amor e

compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade.”.

A relação professor-aluno e sua postura dentro de sala de aula mostram-se mais importante ainda, sabendo que, segundo Galvão (1995), a criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes.

Ainda, “há nela como que um exibicionismo da atividade, onde se exterioriza a afetividade de que aquela é sempre acompanhada.” (WALLON, 1989, p. 3). De forma que, é natural que o professor seja uma dessas figuras que a criança provavelmente irá imitar, sendo na verdade um espelho para as crianças, para que elas construam a própria personalidade.

Para isso, é fundamental que o professor se conscientize desse papel que vai além da sua relação com o aluno dentro de sala de aula, pois as influências permaneceram para toda a vida desses indivíduos.

Por um lado, deve-se proporcionar a segurança afetiva necessária para que os pequenos possam explorar, brincar, relacionar-se com outras crianças. Por outro lado, é preciso colocar exigências, desafios, normas que orientem a aprendizagem e a socialização. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 32).

Essas percepções, por parte do educador e do Estado, podem gerar uma melhora significativa, no que concerne tanto a valorização dessa etapa da educação, quanto a formação desses professores que assumem um papel de suma importância que é o de ensinar e conseqüentemente influenciar essas crianças.

Contudo, “não existe educação sem afetividade, logo é imprescindível que na educação infantil o educador esteja entrelaçado ao cuidar.” (AMORIM; BRITO; BARROS, 2005, p.15).

“A grande lição da psicogenética walloniana refere-se à necessidade do refinamento nas trocas afetivas; a elaboração cognitiva da emocionalidade do próprio educador, o ajuste das formas de intercâmbio, tudo isto são exigências da própria afetividade em sua marcha evolutiva, que é essencialmente integradora.” (DANTAS, 1996, p. 75-76).

É necessário que essas dimensões, tanto cognitiva quanto afetivas estejam interligadas e que principalmente elas possam servir de subsídio uma

a outra, para que, assim, o processo seja verdadeiramente uma construção voltada para o desenvolvimento das crianças.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1. MÉTODO

O presente trabalho final de curso apresenta o resultado de análises qualitativas para melhor compreender a relação afetiva que permeia a relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, buscou-se por meio da observação participante, perceber/analisar esses momentos afetivos dentro de sala de aula.

Nesse sentido, optou-se pela metodologia qualitativa pelo fato de que não são por dados que obteremos resultados do tipo de pesquisa desenvolvida, mas sim por observações e interações desenvolvidas nessa etapa.

Nas palavras de Gil (2008, p. 103), “observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do acontecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.”.

A observação participante pode ter duas formas. A primeira seria a natural em que o observador pertence à comunidade em observação. Já a segunda seria a artificial, quando o observador não integra a comunidade. (GIL, 2008).

Este trabalho final de curso se caracteriza também como uma pesquisa do tipo exploratória que de acordo com Gil (2008, p. 27) “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Assim, “[...] envolvem levantamento bibliográfico e documental”, sendo desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. (GIL, 2008, p. 27).

Com a junção desses métodos buscou-se compreender o tema. Objetivou aproximar-se dos participantes da pesquisa por meio das observações participantes e com isso analisar as expressões de afetividade em sala de aula.

3.2. PARTICIPANTES

Os sujeitos que contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada foram as crianças das duas turmas de maternal 2 (sendo uma turma observada na primeira fase do projeto 4 com 23 alunos, ou seja, do estágio supervisionado e a segunda turma no projeto 4 fase 2 com 21) e ainda a turma do 1º ano com 24 alunos de uma escola pública do Distrito Federal que foram observados por três semanas e meia cada uma.

As primeiras observações foram realizadas durante o estágio supervisionado em sua primeira fase que ocorreu em uma das turmas do maternal 2. As crianças da turma apresentavam uma faixa etária entre 3 e 4 anos de idade. 70 % residem no plano-piloto, onde a renda familiar é bastante diversificada. 70% dos alunos é deixada na escola pelos próprios pais ou avós. Esses alunos são os que mais têm dificuldade na hora de se despedirem dos pais para entrarem na sala de aula. A professora, as vezes, tem que levar no colo a criança para que o pai possa ir embora.

Essas crianças, por terem 3 ou 4 anos de idade, necessitam de um professor que passe segurança e afeto. As famílias sempre estão presentes e participam de forma ativa nas atividades propostas pela escola.

É perceptível que os pais se sentem muito seguros com a escola e todos os funcionários, principalmente, a diretora que como já foi professora da mesma escola, tem bastante conhecimento. Além do mais, a diretora, como já está a bastante tempo na escola, já teve até oportunidade de ser professora de alguns pais, o que fortalece o vínculo com a escola.

Essas primeiras observações, fizeram parte do meu projeto 4 fase 1 e foram realizadas nos meses de setembro e outubro do ano de 2011.

Já na segunda etapa de observações, que compuseram meu projeto 4 fase 2, tive a oportunidade de observar duas turmas diferentes. A primeira turma, a da sala rosa, era alunos do 1º ano, que tinham entre 4 e 5 anos e a sala azul que eram alunos do maternal 2, que tinham 3 e 4 anos idade. Essas observações foram realizadas nos meses de julho e agosto do ano de 2013.

Na primeira turma, a sala rosa, tive um aprendizado muito grande, pois à época iniciei meu estágio com uma professora nova na turma, e já era a 11º professor nessa turma somente em um ano. Assim, percebe-se que as

condições não estavam fáceis, tinha alunos que eram um tanto difícil de lidar. Ademais, os próprios alunos sentiam-se rejeitados, pois todo professor que entrava na turma, não ficava nem um mês completo.

Nesse sentido, a turma era bastante heterogênea, com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, não tendo um acompanhamento contínuo e comum entre a turma.

Já a segunda turma que fiz observação, a sala azul, foi muito tranquila, pois os alunos não foram tão agitados quanto os da sala rosa. Nessa turma, também pude viver momentos ímpares. Com isso, cada turma teve importância e experiências únicas, pois possibilitam vivências dentro de sala de aula que se mostraram necessária no desenvolvimento como futuros professores, para que a prática torne-se cada vez melhor e com mais significado.

Durante o período de formação do estágio supervisionado pude observar, no total 3 turmas de alunos sendo, duas do maternal 2 e uma do 1º ano. Dessas 3 turmas foi observado de forma mais apurada, a demonstração de expressões de afeto de 2 alunos, cujas situações serão relatadas na análise de dados e a experiência de intervenção e atuação com uma turma do 1º ano. A faixa etária deles variou de 4 a 5 anos, sendo três do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Os alunos da turma do 1º ano apresentavam a faixa etária de 5 anos.

3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Uma das metodologias utilizadas foi a observação que de acordo com Galvão (1995) a observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações.

Para isso, o diário de bordo foi um instrumento imprescindível para que todas as informações fossem coletadas e para que cada detalhe fosse descrito e nenhum dado perdido. Assim, a partir do diário de campo foi possível buscar e analisar a importância dos aspectos afetivos no desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, as observações realizadas, foram detalhadas no diário de bordo, para que posteriormente os registros ali colocados pudessem ser utilizados na análise de dados.

Buscou-se fazer uma pesquisa bibliográfica para melhor desenvolver e compreender o tema e conseqüentemente auxiliar na análise de dados.

Dessa forma, para Gil (2008, p. 50)

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Nesse sentido, de acordo com Gil (2008, p. 50), essa pesquisa “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”.

3.4. PROCEDIMENTOS

Todas as observações participantes foram realizadas na mesma escola, porém em momentos distintos.

Toda essa gama de observações foi possível graças aos projetos que são desenvolvidos na Faculdade de Educação da UnB, em que temos 5 projetos, onde os projetos 4 fase 1 e 2 destinam-se à realização de estágio obrigatório em alguma escola para que possamos entrar em contato com a prática pedagógica desenvolvida nas escolas do Distrito Federal.

Nesse sentido, cada fase desse projeto é constituída por 90 horas de observação, e por meio do qual foram possíveis tantas observações e análises em diferentes turmas, o que possibilita uma maior interação com a sala de aula e conseqüentemente, melhor desenvolvimento do tema pretendido para monografia.

Assim, em todas as observações o tema já estava escolhido e por isso foi possível definir onde teria que focar meu olhar.

CAPÍTULO IV - ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES

OLHARES SOBRE A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

A presente análise de dados irá se constituir de estudos de observações realizadas em uma escola de educação infantil localizada em Brasília/DF.

A primeira unidade de análise de estudos será a das observações e foi didaticamente dividida em três situações, quais sejam: a) O acolhimento; b) a aproximação e c) terror, amor e compromisso.

Essas situações ocorreram durante as observações participantes e compuseram o diário de bordo. Esse instrumento foi fundamental para que essas situações fossem descritas minuciosamente e que pudessem ser relatadas.

4.1. O ACOLHIMENTO

As primeiras observações foram realizadas em uma turma de maternal 2 com 23 alunos, em que os alunos tinham por volta de 3 e 4 anos. A turma era bastante heterogênea, sendo 13 o número de meninas.

As turmas da escola eram compostas por 4 salas, em que cada período era representado por uma cor. Assim, tinha-se a sala verde, a sala azul, a sala amarela e a sala rosa.

Os alunos eram carinhosamente chamados de “Fulana da sala rosa”, “Cicrano da sala verde” e assim por diante.

Nesse sentido, como a escola era pequena todos se conheciam e mantinham laço de amizade, mesmo que não fossem da mesma sala.

Dessa forma, as primeiras observações foram feitas na sala azul. A professora da turma tinha uma ótima formação e compromisso indiscutíveis. Sua relação com a turma já estava bastante consolidada, pois o período das observações se deu no final do segundo trimestre de 2012.

Quase no final do ano entrou uma aluna nova na sala, e que apesar de não ter a idade apropriada de ingressar na educação infantil, foi aceita por ter problemas familiares.

Então, nesse dia a professora, muito atenciosa, foi recebê-la na porta, mas como a criança não quis entrar ela teve que conversar com ela. A criança, chorando, muito foi aos poucos se acalmando, pois era o seu primeiro contato com a escola e com a professora.

A criança ingressa na escola carregada de emoções, sentimentos, inclusive o do medo, daí a importância do período adaptativo das crianças com o mundo escolar. Sendo que o tempo que ela necessitará para envolver-se neste novo universo é diferente entre cada criança e dependerá das relações afetivas que terá com sua professora. (ALENCASTRO, 2009, p. 18).

Assim, ao poucos, já com certa confiança, a criança foi convidada pela professora a conhecer seu novo espaço de vivência, pois dessa forma a criança poderia tanto conhecer esse novo espaço como começar a estabelecer um laço com a professora. A descoberta e curiosidade eram visíveis em seu olhar. Então a professora mostrou o parquinho que iria brincar com seus novos colegas, o “brinquedão”, que é um brinquedo de plástico que tem na escola e todos os outros espaços que iriam fazer parte do seu cotidiano escolar. Assim, quando retornaram à sala de aula, ainda um pouco desconfiada com aquela quantidade de crianças, todas praticamente da sua idade, ela entrou na sala. Ainda com resquícios de choro, a professora a acompanhou até a casinha de brinquedo que tem na sala, para que percebesse que ali era um espaço legal onde, acompanhada de vários colegas, poderia brincar.

As outras crianças ajudaram bastante nessa recepção, pois todas queriam conhecê-la, perguntar seu nome, onde morava, quantos irmãos tinha e até mesmo falavam: “ Não chora não coleguinha, a escola é muito legal, tem o dia do brinquedo que você pode trazer o seu brinquedo preferido para brincar com a gente”.

O acolhimento é de suma importância em todas as faixas etárias e deveria ser advindo dos mais variados grupos: o grupo familiar, o grupo de amigos, os professores; acolhimento do professor pelos seus pares, pelos seus alunos, pelo contexto escolar. A sala de aula é uma oficina de relações,

portanto, um espaço de acolhimento. (GONÇALVES, 2013, p. 15).

Assim, encantada com aquele novo universo a criança ia se acalmando e ouvindo tudo que diziam.

Depois, um pouco mais familiarizada com aquele novo universo, a professora entregou-lhe uma folha com giz de cera para ela pintar para que não ficasse somente na casinha dentro da sala de aula.

A existência de um ambiente acolhedor pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. (RCNEI, 1998, p. 31).

Percebe-se como foi importante cada passo da professora, cada palavra, abraço, carinho que foram essências para com essa nova aluna, e praticamente no final do ano se sentisse acolhida e importante naquele espaço para que, assim, ela pudesse melhor se desenvolver em todos seus aspectos. Dessa maneira, é a forma de tratá-la e de incluí-la nesse novo espaço que pode possibilitar a aluna gostar da escola, interagir com seus novos colegas e posteriormente realizar todas as tarefas propostas.

Se não fosse toda essa afetividade e comprometimento envolvido nesse processo ela, provavelmente, não demonstraria gostar de ir para a escola e teria mais dificuldades para entender que aquele espaço é essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Mendonça e Tavares (2008, p. 01):

A relação de afeto do educador com a criança é, portanto o suporte do conhecimento, é um elemento fundamental na prática pedagógica, torna-se pertinente que o processo de educar e de cuidar se envolvam simultaneamente, pois, são partes essenciais que formam um todo.

Nessa perspectiva, foi exatamente isso o que a professora desenvolveu para que o “acolhimento” acontecesse da melhor forma possível e principalmente para que essa criança pudesse se relacionar bem com seus colegas e com isso se desenvolvessem.

4.2. A APROXIMAÇÃO

No ano de 2013 fiz novas observações na sala azul (maternal 2), porém com outra professora e outros alunos.

A turma era composta por 21 alunos, sendo 11 meninos. Todos tinham por volta de 3 e 4 anos e a maioria também residia no Plano Piloto ou por seus pais trabalharem nas proximidades ou por morarem lá.

Como de costume, no início da aula todos sentam em uma rodinha para conversar como foi o dia anterior, o que fizeram depois que foram para casa, além de esperar os colegas chegarem e contarem a quantidade de alunos presentes e ausentes.

No decorrer das três primeiras observações percebi que um aluno, ao invés de fazer as atividades de rotina, como, por exemplo, sentar na rodinha, passava direto para o fundo da sala e lá ficava até o final da aula.

Enquanto todos cantavam a música de recepção, ele ficava brincando sozinho com alguns brinquedos da sala, ou ficava conversando sozinho ou qualquer outra coisa, menos fazendo as atividades com seus colegas.

Sem compreender o que estava acontecendo, pois já estávamos praticamente no final do ano e não acompanhei a turma desde o início, fiquei preocupada com aquele aluno. Não era somente porque não participava da rodinha com seus colegas, pois poderia muito bem não gostar de fazer aquilo, mas principalmente por não realizar quase nenhuma atividade, por muito pouco interagir com seus colegas e conseqüentemente, tornar-se quase que invisível naquela sala de aula, pois apesar do esforço da professora em tentar socializá-lo, simplesmente a ignorava e fazia o que era de seu desejo. Assim, era muito difícil ela deixar de dar atenção para os quase 22 alunos para dar atenção somente para 1.

A inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um individual deve ser constante, na sala, no pátio, nos passeios, sendo em função dessa proximidade afetiva que acontece a interação com os objetos e a construção de um conhecimento totalmente envolvente. (MENDONÇA; TAVARES, 2008, p. 09).

Essa inter-relação citada pelas autoras não aconteciam, pois apesar da professora tentar aproximá-lo das outras crianças, a criança insistia em ficar sozinha dentro da sala de aula.

O adulto perdeu, de certo modo, os pontos de referencia que lhe permitiram se comunicar com o mundo da criança. Diante desse mundo que ele não pode compreender, sua vivencia experiencial parece vazia e esse vazio interior é gerador de angustia. (VAYER; RONCIN, 1990, p. 173).

Nesse sentido, resolvi aproximar-me daquele aluno, compreender o porquê da sua pouca interação. Sem tentar impor nada, simplesmente fui fazer companhia, fazer o que ele fazia, como brincar com objetos de madeira imaginando ser um avião. Ao poucos fui interagindo, tentando entendê-lo e acolhê-lo.

Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (RCNEI, 1998, p. 25).

Assim, quando ele estava brincando com os objetos de madeira, tornando-os carrinhos, aviões, entre outros da sua imaginação, eu também o fazia.

Sem se interessar, permanecia brincando sozinho, ignorando, ou pelo menos tentando ignorar a minha presença. Porém, claro, não desisti. E todos os dias lá estava eu, brincando, chamando-o para ir ao lanche, ao parquinho, para lavar as mãos, entre várias outras coisas.

Com muita atenção e principalmente afetividade, mostrando-me interessada, a criança aos poucos começou a interagir comigo.

[...] esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. (FREIRE, 1996, p. 141).

Com um pouco de esforço eu o chamava para fazer as atividades e ele ia, mesmo que com pressa, fazia a atividade.

Além do mais, tentava fazer com que se socializasse com outros colegas, chamando-os para auxiliá-lo na atividade, a contar a quantidade de colegas presentes na sala.

Até que um dia estava auxiliando a professora e realizando uma atividade com a metade dos alunos, que era uma pintura para os dias dos pais, pois estávamos na semana do dia dos pais, e espontaneamente perguntou o que estávamos fazendo e a professora, quase que sem acreditar, pediu para que eu fizesse a pintura logo, antes que desistisse de fazer. Assim, realizei a pintura com ele da semana do pais.

Assim, pode-se perceber o avanço que esse aluno teve, foi com pequenos gestos, a forma com que eu me aproximei dele, a atenção que pude oferecer que foram essenciais para que pudesse se sentir acolhido.

Portanto, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e oportunizando espaços e situações de forma que os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas sejam articuladas. Sua intervenção é extremamente necessária para que as crianças alarguem suas capacidades de apropriação das diferentes linguagens e dos conceitos sociais. (MENDONÇA; TAVARES, 2008, p. 4-5).

Isso só fez com que eu cada vez mais valorizasse esse sentimento de afeto, que são mais do que palavras, são ações, são momentos em que você se preocupa com o outro e por consequência o mostra a importância que este aluno ou aluna tem para você, pois não basta ensinar e comprovar por meio de atividades que os alunos estão apreendendo, é necessário um desenvolvimento de confiança e sentimentos de afetividade que são únicos e que estão envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

4.3. TERROR, AMOR E COMPROMISSO

Com as experiências de observações em sala de aula que pude ter durante o estágio supervisionado, era visível a relação direta entre afeto e desenvolvimento da criança. Porém, na última observação que fiz, realizada na mesma escola de educação infantil, que foi na sala rosa, essa percepção foi mais difícil de compreender. A princípio iria ficar na sala verde com a mesma professora da primeira observação, no entanto quando cheguei à escola ela conversou comigo e pediu que eu ficasse na sala rosa, pois a turma estava com grande dificuldade e que até então já tinham tido mais de 10 professores que não conseguiram ficar com a turma e acabaram por desistir. Como não poderia recusar esse pedido, decidi ficar na sala rosa. Assim no meu 1º dia de observação também foi o primeiro dia da nova professora.

As crianças tinham todas 5 anos. A turma era bastante heterogênea e o número de meninos era bem maior que o de meninas, sendo dos 24 alunos, 14 meninas.

Aos poucos fui entendendo o porquê de eles terem tido 10 professores, pois realmente eles não respeitavam mais o professor, e apesar de serem crianças e gostarem de brincar, eles passavam do limite.

Porém, por outro lado, eles se sentiam rejeitados, pois quando começavam a conhecer o professor, chegava outro totalmente diferente, cada um com um modo de lidar com eles. A impressão que se tinha é de que os próprios professores esqueciam de que estavam lidando com crianças e, assim, o processo de comunicação era, de alguma forma, prejudicado.

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele(...)o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, as vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p.113).

Chegou ao ponto de um aluno chegar a perguntar a professora: “Você também vai nos deixar?”. Naquele momento pude perceber a carência que

estavam aquelas crianças, elas estavam perdidas, não tinham alguém como referência para seguir, não há um professor que lhes ofereça algo além de ordem e gritos, pois “quando o docente se entrincheira atrás de sua posição, ele não pode mais perceber a situação afetiva da classe, isto é, as expectativas dos diferentes personagens que a compõem.” (VAYER; RONCIN, 1990, p. 106).

Então a nova professora acabou seguindo igualmente todos os outros professores, por meio do reforço e da punição ela tentava controlá-los dentro da sala de aula.

Em alguns momentos eu tentava mostra-lhes alguns valores básicos, como: “você gostaria que fizesse isso com você?”. Foi um momento de realmente se colocar como uma profissional/ professora que estava ali preocupada com a educação daqueles alunos, tentando auxiliá-los e ensiná-los o que fosse necessário para que o desenvolvimento e aprendizagem ocorressem. Foi uma oportunidade de puxar a responsabilidade para si, tentando não deixar que a indisciplina deles fizesse com que eu não os visse como sujeitos de mudança.

Quando o professor compreende sua situação na classe como um papel social, o de facilitar o desenvolvimento das crianças que lhe são confiadas e fazer de modo que se apropriem de informações e conhecimentos, ele tem apenas um problema: encontrar o tom do diálogo com seus interlocutores. (VAYER; RONCIN, 1990, p. 107).

Assim, certo dia, a professora tinha um compromisso e pediu para que eu ficasse com as crianças, pois ela chegaria somente na hora do lanche. No momento, o único sentimento que me veio foi o de medo e insegurança, pois não me sentia preparada para ficar sozinha com todas aquelas crianças. Porém, depois percebi que poderia ser uma oportunidade única, para que eu pudesse criar a aula a minha maneira.

O dia chegou, e lá estava eu esperando-os ansiosamente. Como de costume, recebi-os na rodinha e fui perguntando o que eles tinham feito no dia anterior, se tinha algum acontecimento que eles queriam narrar. Após isso, cantamos várias músicas a pedido deles. Depois das atividades de rotina,

como eles são muito agitados, preferi iniciar logo a atividade para que quando a professora chegasse estivesse tudo pronto.

Pedi para que sentassem nas mesas em grupo e distribui todo o material. No dia anterior, tinham assistido a uma peça de teatro e a atividade seria sobre essa peça. O nome da peça foi “Pedrinho e o lobo mau”. Perguntei a eles se lembravam dos personagens e conversei um pouco sobre a peça e as lições que a peça tinha.

Depois dessa conversa, pedi que desenhassem no caderno, onde já tinha colado uma estrutura de teatro, o personagem que mais gostaram, colorindo-o bastante, da forma que preferissem.

Desde a entrada na sala até essa atividade tudo foi desenvolvido com muita paciência e carinho. Toda vez que alguma bagunça começava, conversava com as crianças envolvidas e então tudo se acalmava.

Com todos esses passos, no momento, foi surpreendente vê-los todos fazendo atividade, todos empenhados em fazer seu personagem da melhor maneira possível, alguns perguntando se podia ser mais de um e assim por diante. Porém, depois, analisando esse momento que foi incrível, deixei de pensar que foi algo surpreendente, pois fiz algo diferente e para atitude diferente temos ações e respostas diferentes. E foi isso que aconteceu naquele dia, tratei-os diferente de como tinham sido tratados até agora, como simplesmente alunos que não param quietos e desinteressados. Na verdade como essas crianças poderiam se mostrar interessadas, se elas viam o desinteresse no seu próprio professor?

Assim, “o papel do educador é diferenciado, ele prepara o micro-universo onde as crianças buscam, estabelecem vínculos construindo um conhecimento progressivo e envolvente.” (MENDONÇA; TAVARES, 2008, p. 09).

Nesse sentido, com muita atenção e carinho tentei mostrar-lhes que ali tinha uma professora empenhada em que eles aprendessem. Assim, tudo que fiz nesse dia foi não gritar, tratá-los com mais afetividade e principalmente solucionar os problemas na base da conversa e não do grito.

Com isso, conforme o RCNEI (1998, p. 41):

[...] é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

Ao educador é imprescindível essa sensibilidade para perceber as necessidades das crianças, para que, dessa forma, possa estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos, possibilitando, assim, o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Freire (1996, p. 24), afirma que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

E foi exatamente isso que aconteceu, foi com a responsabilidade e autenticidade que tentei desenvolver um trabalho pedagógico bonito, que é a prática de ensinar, mesmo que tenha sido por algumas horas, mas que se eternizaram por toda a vida.

Com tudo isso, esse momento tornou-se um fato muito importante, pois mais do que uma experiência, foi perceber que não tinha nada de errado com aquelas crianças, e sim a forma com que elas eram tratadas pelo professor, mostrando como aquelas atitudes que eram tachadas de “bagunça” e “desinteresse”, eram, na verdade, uma forma de mostrar necessidade natural do ser humano que é a de atenção e afetividade.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação infantil ocorreram inúmeras modificações, o qual corroborou com a forma que atualmente é desenvolvida nas instituições de educação infantil no Brasil.

Essa etapa contribuiu para que houvesse um espaço que estivesse diretamente preocupado com o desenvolvimento das crianças pequenas.

Dessa forma, a dimensão afetiva tem-se tornado uma peça fundamental na relação professor aluno e consequentemente no desenvolvimento das crianças.

Aos poucos, para quem trabalha nessa etapa é visível a importância que a professora tem para aquelas crianças e como elas dependem e se inspiram nela.

A inocência, as curiosidades, a forma que eles expressam o que estão sentindo é algo fascinante. São nesses momentos que se cria esperança de um mundo melhor, e de que a forma deles verem o mundo pode contribuir para uma sociedade mais solidária.

Por meio das observações participantes foi possível analisar e perceber como se faz presente a afetividade na relação professor-aluno e o quão importante é esse aspecto para o desenvolvimento das crianças de forma integral. Dessa forma, a afetividade não se faz necessária e importante somente na teoria, mas principalmente nas práticas pedagógicas cotidianas da educação infantil.

Foi possível perceber na prática como é estabelecida essa relação de afetividade entre professores e alunos e como essa interação pode influenciar a vida dos educandos. De acordo com Krueger (2002, p.08) o “estabelecimento de relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitando assim o sucesso dos objetivos educativos” são necessários às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil.

Este trabalho teve o intuito de possibilitar aos professores o entendimento da importância do aspecto afetivo no processo de ensino e aprendizagem e como suas práticas pedagógicas e a forma como é

estabelecida suas interações com seus alunos podem colaborar para uma aprendizagem mais efetiva.

Dessa forma, o reconhecimento da importância desse aspecto acarreta em vários outros, como uma maior preocupação com a formação dos professores que estão diretamente relacionados nesse processo, pois as crianças e seus familiares depositam confiança nesse educador que tanto tem a contribuir na vida desses alunos.

Com isso, é importante que o educador obtenha novos olhares sobre as influências que podem contribuir na vida desses futuros cidadãos.

PARTE 3 - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Minhas perspectivas profissionais são que eu venha a concluir este trabalho final de curso para que possa assumir o cargo de professora na Secretária de Educação do Distrito Federal e lá desenvolver todos os ensinamentos e aprendizados que pude obter na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Assim, espero poder conseguir unir toda a teoria e um pouco de prática que tenho a um trabalho que julgo de suma importância tanto para as crianças quanto para a sociedade que as espera e que certamente não será um trabalho fácil, mas que com muita afetividade e dedicação, sei que estarei próxima de formar pequenos grandes homens e mulheres de uma sociedade que tanto precisam deles.

Desejo que após passar o período de estágio probatório possa ingressar no mestrado na UnB dando continuidade aos meus estudos que não espero parar nunca, pois acredito que somente com muito estudo e dedicação poderei alcançar tudo que desejo.

Além disso, almejo dar continuidade aos meus estudos de língua espanhola, que foi uma das primeiras realizações que pude ter.

Além de tudo, espero poder ajudar aqueles que mais me auxiliaram nessa caminhada, que foram meus pais.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As relações de Afetividade na Educação Infantil**. 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <http://peadalvorada09.pbworks.com/f/afetividade.pdf> >. Acesso em: 17 fev. 2014.

ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. **Afetividade e Aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752005000100002&script=sci_arttext>. Acesso em 31 de janeiro de 2014.

ALMEIDA, Inês M. M. Z. P. de (Org.). **O lugar da memória educativa na formação de professores**: uma leitura psicanalítica. 1. Ed. Curitiba, PR: CVR, 2012. p. 57-85.

_____. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2014.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: Discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Academica. 2010. Disponível em: < <http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> >. Acesso em: 10 de fevereiro de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1.990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais da qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília:

MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

AMORIM, Adenice do Socorro Corrêa de; BRITO, Mônica Nascimento de; BARROS, Sirlene do Socorro Cunha. **Pare, respeite-me, também sou cidadão.** Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Brasília, nº 39, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_39.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2014.

CASTRO, Michele G. Bredel. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções.** Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAFF, Jodete; WIGGERSALL, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em: 11 de fevereiro 2014.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **(Con) Textos em escuta sensível.** Brasília: Thesaurus, 2011.

DANTAS, H. **Emoção e ação pedagógica na infância:** contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, v.1, n.3, Ribeirão Preto, dezembro de 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X1993000300010&script=sci_arttext>. Acesso em 18 de fevereiro de 2014.

ESTEVAM, Ionara Dantas. **Impacto da separação de pais na aprendizagem dos filhos:** um Estudo das representações sociais. Disponível em: <http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0320_0536.PDF>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

FARO, Nadia Barros de Carvalho; BEZERRA, Odenei Aparecida da Silva. **Relacionamento professor-aluno:** um desafio para o educador pós-moderno. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacionamento_professor_aluno.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Ed – 5.ª reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012. p. 27,50 e 103.

GONÇALVES, Roseli Aparecida. **A contribuição da afetividade na prática docente.** 70 p. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2013.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 192 p.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 -Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>> Acesso em, 27 de fevereiro de 2014.

_____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Seminário Internacional OMEP. Infância e Educação Infantil: Reflexões para o início do século. Brasil, Jul. 2000. Disponível em <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/41/43>> Acesso em: 27 de fevereiro de 2014.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. – 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2003. 110p.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 119-131.

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A relevância da Afetividade na Educação infantil**. Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação e Associação Educacional Leonardo da Vinci, 2002. XX p. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **A Afetividade em Sala de Aula**: um professor inesquecível. In: Psicologia Escolar e Educacional. Vol. 9, 2005, p. 247-260. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a07.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.113-141. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

MENDONÇA, Maria Alice; TAVARES, Helenice Mari. **A Afetividade: o fio condutor na educação infantil**. – Uberlândia: Faculdade Católica de Uberlândia, 2008. XII p. Disponível em:<<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/20-pedagogia.pdf>> . Acesso em: 17 de fevereiro de 2014.

MIRANDA, Elis Dieniffer Soares. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. 2008. Disponível em:<<http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: 06 de novembro de 2012.

PANIAGUA, Gema. PALACIOS, Jesús. **Educación Infantil**: resposta educativa à diversidade. Tradução: Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Educación infantil**: os desafios da qualidade na diversidade. Disponível

em:<<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/educacao-infantil-os-desafios-da-qualidade-na-diversidade/>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2013.

_____. **Pedagogia: fundamentos da educação da criança.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/graduacao/online/modulos-ped-ead-acre/modulo-2/fundamentos-da-educacao-da-crianca>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2014.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Infância e educação infantil: aspectos inconscientes das relações educativas.** *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2012, vol.22, n.52, pp. 241-250. ISSN 0103-863X. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n52/10.pdf>>. Acesso em: 06 de março de 2014.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** 1959. Disponível em:<http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2014.

VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis/RS: Nova Harmonia, 2012. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2014.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **Psicologia atual e desenvolvimento da criança.** São Paulo: Manole Dois, 1990.

WALLON, Henri. **Do Acto ao pensamento: ensaio.** Lisboa: Portugalia, 1966. p. 171-179.

_____. **As origens do pensamento na criança** / Henri Wallon; tradução Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Bragal. São Paulo: Manole, 1989. p. 3-15.

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.